

METODOLOGÍAS PARA UNA ÉTICA DOCENTE APLICADA

METHODOLOGIES FOR APPLYING TEACHING ETHICS

Belén Zayas Latorre^a y Piedad Sahuquillo Mateo^b

Fechas de recepción y aceptación: 11 de mayo de 2016, 15 de junio de 2016

Resumen: El discurso público acerca de en qué consiste ser un/a buen/a profesional, cuáles son los límites y derechos que hay que respetar, los compromisos que hay que asumir y los deberes que hay que cumplir deriva en una reflexión de lo que se espera de aquel/aquella, no solo en cuanto a competencia práctica sino también en lo referente a desempeño ético de su servicio. La formación ética de los/as futuros/as profesionales es absolutamente necesaria, ya que la mayor parte de los problemas de nuestra sociedad no son solo de tipo técnico o científico, sino también ético, y responder a ellos desde criterios de justicia requiere una formación ética y una capacidad de análisis social difíciles de improvisar. Ante cómo responde nuestro modelo de universidad a toda esta problemática, debemos plantearnos la importancia de abordarla a través de metodologías colaborativas que atiendan a las tres dimensiones de la ética: la normativa o ética del hacer, la ética del ser y la ética del mirar. Nos referimos a estrategias pedagógicas en las que mediante el ejercicio de la responsabilidad se produce una transformación en la identidad profesional del alumnado, así como del profesorado.

Palabras clave: ética profesional, metodologías éticas, formación ética, ejercicio responsable, transformación.

^a Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València.

Correspondencia: Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. España.

E-mail: belen.zayas@uv.es

^b Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València.



Abstract: The public discourse about what it is to be a good professional, what are the limits and rights to be respected, the commitments to be undertaken and the duties that must be fulfilled, leads to a reflection of what is expected of him/her, not only in terms of practical competence but also in terms of the ethical performance of his service. The ethical training of future professionals is absolutely necessary, since most of the problems in our society are not only technical or scientific, but also ethical, and responding to them from the criteria of justice requires training Ethics and a capacity for social analysis difficult to improvise. How our university model responds to this issue, makes us consider the importance of addressing it through collaborative methodologies that address the three dimensions of ethics: the normative or ethical of doing, the ethics of being and the ethics of looking. We refer to pedagogical strategies in which, through the exercise of responsibility, there is a transformation in the professional identity of students and teachers.

Keywords: professional ethics, ethical methodologies, ethical formation, responsible professional exercise, transformation.

INTRODUCCIÓN

Una buena sociedad, justa y libre, requiere, según Hortal (2002), buenos/as profesionales (competentes) y profesionales buenos/as (éticos/as). De este modo, la ética en el ejercicio profesional ha de formar parte intrínseca de la calidad del servicio. La mayor parte de los/as autores/as coinciden en afirmar que la ética profesional constituye un tema relevante para la investigación de la educación superior, tal y como defiende Hirsch (2003) por las siguientes razones: las instituciones educativas tienen significativas funciones sociales y culturales en la construcción de la sociedad; las profesiones y los/as profesionales de todas las áreas del conocimiento ocupan un lugar importante en el mundo social, pues aportan bienes y servicios que requiere la propia sociedad, y hoy se vive una especial sensibilidad y demanda social de ética con respecto a los/as profesionales, por lo que urge incorporar elementos éticos en su formación, así como en el ámbito de la investigación científica y social (Hortal, 1995; Hortal, 2002).

Por otra parte, cada vez más aumentan los conflictos éticos en el ejercicio profesional y surgen algunos casos de comportamiento inmoral de algunos/as profesionales. Por ello, la formación ética constituye una necesidad inaplazable en las universidades en la medida en que incluye la reflexión ética sobre sus aplicaciones. La ética, en y desde las universidades, se evidencia como una oportunidad para la consolidación intelectual y moral de la vida universitaria y de la sociedad en su conjunto. La universidad ha sido, desde sus orígenes, la encargada de formar a profesionales y especialistas en las diversas



áreas del conocimiento. Además de realizar esta tarea, puede contribuir decididamente a la formación de la ciudadanía. El conocimiento ha sido siempre la base de conformación de las profesiones (Svensson, 2003), pero la complejidad creciente del conocimiento, las técnicas avanzadas y las habilidades especializadas, así como los problemas vinculados a su puesta en práctica, han generado mayor atención con respecto a la ética profesional.

Así pues, cabe preguntarse cómo responde nuestro modelo de universidad a toda esta problemática. Escámez, García-López, Martínez Martín y Martínez Usarralde (2008), en su aportación sobre *Aprendizaje de ciudadanía y educación superior*, destacan que la reforma de los títulos y los planes de estudio universitarios adquieren sentido siempre que se reoriente el sesgo excesivamente mercantilista que se está imprimiendo en los debates, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, y que no se pierda la oportunidad de que la formación ciudadana en la enseñanza universitaria pase de la retórica de los preámbulos de los documentos a los niveles concretos de los planes de estudio. Es un error que debe evitarse que, en una universidad que pretende ser renovadora, la preparación enfocada a las necesidades del mercado laboral se plantee al margen de la formación de los/as estudiantes como ciudadanos/as y como personas (Esteban, 2004).

Escámez *et al.* (2008) hacen referencia también a que la universidad precisa una reestructuración que le permita dar mejor respuesta a las nuevas necesidades y a los cambios operados en las esferas políticas, sociales, económicas y tecnológicas. Ello reclama una revisión de la formación de los/as futuros/as profesionales, al menos en estos aspectos:

1. La preparación científico-técnica necesaria para el ejercicio profesional (perfiles profesionales).
2. La formación ética necesaria para que esa preparación científico-técnica se ponga al servicio de un ejercicio profesional responsable (se corresponde con la formación deontológica, reconocida en algunas titulaciones, aunque no en todas).
3. La formación para la participación en la sociedad civil o, dicho de otra manera, la formación ciudadana y cívica del alumnado (solo algunas titulaciones, como comentaremos más tarde, reconocen y desarrollan, no sin dificultad y resistencias, esta función).

A ello habría que añadir, tal y como señala Martínez Martín (2006), la formación humana, personal y social que contribuya a la excelencia ética y moral de los/as futuros/as titulados/as, en tanto que personas. Sin embargo, el interés por la formación ética del estudiantado universitario no siempre logra plasmarse en los planes de los títulos y en los programas. La especialización científica y las presiones sobre resultados en esta fuerzan al profesorado a convertirse en lo que Geertz (1994) llamó “individuos taxonómicamente honorables”, cada uno encerrado en su microcosmos de conocimientos, y hacen que, a



menudo, se deje a los/as estudiantes desarmados/as a la hora de afrontar los frecuentes conflictos entre fines, responsabilidades, derechos y deberes que inevitablemente surgirán en su práctica profesional.

1. LA ÉTICA PROFESIONAL DOCENTE

García López, Escámez y Jover (2010) plantean que cuando un/a profesional adquiere y ejerce de modo excelente sus competencias, se forma además como ciudadano/a, como persona moral. La profesión docente presta un servicio público, puesto que la meta social que la legitima es la transmisión de la cultura de la sociedad y la formación de personas críticas. Y esto exige que los/as docentes derrochen capacidad creativa, inventiva rigurosa, para alcanzar la meta de su profesión acorde a la conciencia moral de su tiempo, teniendo presente siempre los intereses expresados por todos/as los/as afectados/as en función de las decisiones que se tomen.

Un/a profesional excelente es aquel/aquella que compite consigo/a mismo/a para ofrecer un buen producto profesional, lo que implica abrir un escenario de discusión pública en el que se debata sobre los elementos de la cultura que son prioritarios y centrales en la transmisión por el sistema educativo, y ello desde argumentos otorgados en público. Las éticas aplicadas, como es el caso de la ética docente, nacen de la reflexión pública, su tarea consiste en resolver cuestiones públicas y tienen un papel esencial que cumplir en la deliberación pública (Conill, 2003). La esfera de la opinión pública constituye una institución indispensable de la sociedad civil de una comunidad política pluralista. En un estado justo, lo que debe transmitirse en la educación no puede fundarse en la voluntad particular de un soberano ni de un grupo particular, sino en la voluntad racional de lo que todos podrían querer, por lo que es indispensable una publicidad razonante.

En este sentido, la reflexión ética sobre el deber ser del actual profesional lleva a plantearnos las distintas etapas por las que la ética se ha ido transformando. González Turnbull (2015) recuerda la evolución de la ética, en la que se identifica la “ética de primera generación” en la educación religiosa aunque, como indica Vallaey (2008), fue la educación moral, familiar y escolar la encargada de hacer interiorizar y respetar las normas morales a los individuos. Posteriormente se planteó que no solo se han de respetar los deberes éticos de uno mismo, sino que la ley jurídica obliga a hacerlo y sanciona si no se cumple; esto dio paso a la “ética de segunda generación”. Actualmente nos situamos en la “ética de tercera generación”, que, como defiende González Turnbull (2015), integra la bondad y la justicia dentro de la perspectiva de la sostenibilidad, donde se



reconoce el vínculo del sujeto con su responsabilidad frente al mundo. De acuerdo con Vallaes (2008), la “ética de tercera generación” implica instrumentos de gestión y normas, que aseguren el acatamiento del deber moral, así como la transformación en buenos profesionales con el fin de dar la solución a todos los problemas sociales que hemos ido generando. Por eso se expresa en términos de “responsabilidad” y, más precisamente, de “Responsabilización (sic) Social continua”.

Así pues, González Turnbull (2015), basándose en las investigaciones del Instituto Tecnológico de Monterrey en relación con la capacitación de sus docentes, con el fin de alcanzar este objetivo, plantea que para estar a la vanguardia en este compromiso social el profesorado ha de cumplir con el Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (PDHD). El PDHD tiene como objetivo lograr que el profesorado lleve a cabo una acción docente efectiva y de calidad en la que demuestre conocimientos pedagógicos, habilidades y destrezas didácticas, dominio de recursos tecnológicos y actitud de compromiso con el aprendizaje del estudiante y las metas de la institución. Es decir, conduce al dominio de las competencias docentes que los y las docentes demuestran en el ejercicio de sus diversas funciones. Entre ellas destaca el compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes y con la obtención del perfil deseado de los egresados, donde se establece la coherencia ética como personas, profesionistas y ciudadanos, por lo que durante su formación se incorporan aspectos éticos para su práctica profesional, la vinculación con la comunidad profesional de su campo de especialidad, exigencia en la impartición de sus cursos y justicia en la evaluación de sus alumnos, y corresponsabilidad de su desarrollo profesional.

Por su parte, García-López, Gozávez, Vázquez y Escámez (2010: 96) plantean al respecto una serie de principios, valores y excelencias profesionales que permiten alcanzar la ética profesional docente:

- A. El respeto a la dignidad personal de todos los miembros de la comunidad educativa.
- B. La promoción de los derechos humanos y la defensa de los valores de la ética civil.
- C. Proceder siempre conforme a la justicia.
- D. Proceder con autonomía profesional.
- E. El principio de beneficencia: poner las competencias profesionales al servicio del bien de los usuarios.
- F. Proceder siempre con responsabilidad profesional.
- G. El principio de imparcialidad.
- H. El principio de confidencialidad o secreto profesional.
- I. El principio de veracidad.



2. LAS COMPETENCIAS DE LA ÉTICA DOCENTE

La intervención profesional empieza en el propio encuentro donde comienza a ordenarse la experiencia, a percibirse el sentido o el sinsentido de la propia escuela, a experimentar la confianza o el rechazo entre docente y estudiantes.

Perrenoud (2004), en su intención de pasar revista a las múltiples facetas del oficio de profesor, plantea diez nuevas competencias para enseñar bien: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela; 7. Informar e implicar a los padres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y 10. Organizar la propia formación continua.

Lifshitz (2000) defiende que para el desempeño profesional tan fundamental es la enseñanza técnica del alumno como su formación moral. Mantiene que la enseñanza de la ética no puede desligarse de la ética de la enseñanza, puesto que el alumnado responde mejor a lo que observa en las comunidades morales de las escuelas que a lo que escucha en clases formales de ética o deontología. Es decir, tan importante es atender al currículo oculto como al explícito; por ello todos/as los/as docentes juegan un papel fundamental en el desarrollo de la conducta moral de su alumnado. El autor mantiene que si los/as maestros/as tomaran conciencia de cuánto influyen en la formación de valores, actitudes e intereses de sus estudiantes, probablemente se sentirían abrumados/as por la gran responsabilidad que ello significa, y defiende que no se puede predicar en el aula y contradecirse en la práctica sin que el/la alumno/a perciba la incongruencia.

García-López, Ferrández, Sales y Moliner (2006) se suman al planteamiento de que la formación ética profesional lleva consigo la necesaria formación de todo el profesorado universitario, quien presenta una gran laguna formativa en la enseñanza de actitudes y valores. Frente a la idea mantenida por muchos profesores/as de que las actitudes y valores no deben explicitarse sino que se aprenden y enseñan de una manera espontánea y no programada, las autoras reivindican este tipo de formación con el aliciente de evitar la manipulación y el adoctrinamiento y favorecer así el aprendizaje responsable y consciente de la dimensión ética de toda profesión. De no hacerlo queda a la voluntad y criterio de cada profesor/a la conveniencia de abordar este aspecto fundamental. Otro aspecto que señalan las autoras es que el logro de la formación ética no depende exclusivamente del profesorado, sino también de la propia cultura universitaria.

Según García-López *et al.* (2010), las disposiciones éticas que hacen posible el encuentro enseñanza-aprendizaje se refieren al saber estar juntos, saber ser y saber hacer. En cuanto a la primera, *saber estar juntos*, tan esencial es el contenido técnico ofrecido por el/la profesional como la calidad ética de la relación. Sin duda, se requieren todos los



conocimientos técnicos y científicos, pero también la empatía y la intuición personal. La calidad de la docencia subyace en saber articular ambos elementos.

En la docencia, entendida como relación de ayuda o acompañamiento del alumnado por el profesorado, se integran ambas dimensiones y se crea una interacción entre el/la maestro/a, capaz de dar ayuda, y los/las estudiantes, que tienen necesidad de recibirla; es el propio vínculo lo que genera la relación de ayuda. No se trata de una mera prestación que el/la docente concede a su alumnado, sino de una interacción entre ambos: la sustancia en sí de la docencia acontece siempre a través de la relación (Yurén, 2005). En consecuencia, el aprendizaje se elabora en el curso del proceso de interacción mediante sinergias entre todos/as los que intervienen, docentes y alumnado. Si se produce el aprendizaje, será siempre como un efecto emergente de la relación entre ellos. El aprendizaje se articula si entre el/la docente y su alumnado surge una relación que los une, lo que supone una ruptura con el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, y la apertura hacia un proceso más participativo, comunicativo y horizontal. Por todo ello, el/la profesional ha de ser un impulsor/a que active los dinamismos vitales de los/as alumnos/as.

En relación con el *saber ser*, el/la profesional ha de tener en cuenta que la educación está preñada de incertidumbre, que es un proceso inseguro con un resultado incierto. El/la docente no puede pretender la absoluta seguridad que concede el manejo de los conocimientos técnicos, ni el control absoluto de los acontecimientos. Sabe que nadie tiene la clave del aprendizaje educativo. Por ello, el *saber ser* implica el desempeño de las virtudes tales como la humildad personal y el respeto ante una situación que sobrepasa al profesional. Es decir, aceptar el sentido de sus límites supone una fuerte seguridad interior que no está reñida con una cierta incertidumbre en los medios. Una seguridad que genera lo que Hans Jonas (1995) llamó el “coraje de la responsabilidad”, la fuerza de la esperanza que anima a poner todos los esfuerzos y los medios para que el alumnado aprenda, a pesar de las dificultades.

En cuanto al *saber hacer*, la necesidad de ayuda se puede resolver por dos conductos: el modo como lo hace la técnica o el modo como lo hace la sabiduría práctica. El hacer de la técnica tiene pretensiones de validez general y se sustenta sobre un proyecto disponible que se ejecuta siempre siguiendo un protocolo uniforme; el hacer de la sabiduría práctica supone la deliberación consigo mismo/a y con los/as otros/as, y se sustenta sobre la decisión entre diversas posibilidades. La deliberación consiste en analizar imaginativamente, entre todos/as, las consecuencias favorables y desfavorables de las diversas posibilidades, y optar por aquella que sea más aceptable para todas las personas implicadas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. No se trata, en este sentido, solo de buscar el medio adecuado para alcanzar un fin establecido, sino sobre todo de concebir lo que debe ser y lo que no debe ser, lo que es conveniente y lo que no lo es.



En conclusión, la profesión docente obtiene su calidad ética cuando se ejerce como una sabiduría humana que está llena de incertidumbre, debido a la complejidad del ser humano y de su aprendizaje. Es necesario, por todo ello, romper el esquema perverso por el cual el/la experto/a o docente tiene la solución y los padres, las madres y los/as alumnos/as tienen el problema.

3. LAS LÍNEAS DE ACCIÓN BÁSICAS PARA UNA ÉTICA DE LA DOCENCIA

A partir de los planteamientos ya esgrimidos, entendemos que tres son las líneas de acción que parecen fundamentales para la buena práctica de la docencia: la promoción de la autonomía del alumnado, la decencia en las relaciones con este y la afirmación de la dignidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La *promoción de la autonomía del alumnado* se basa en la capacidad para satisfacer las propias necesidades vitales o autosuficiencia, en la capacidad para satisfacer las propias aspiraciones y deseos o autorrealización y en la capacidad para satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad o responsabilidad. La docencia tiene calidad ética cuando se orienta a capacitar a los/as alumnos/as para que se valgan por sí mismos/as en esas tres direcciones apuntadas. En este sentido, García-López *et al.* (2010) defienden que el proceso de la educación consiste en educarse, teniendo por tanto más de autoeducación que de heteroeducación. Así pues, las buenas prácticas profesionales del/de la docente son aquellas que tienen como objetivo activar las capacidades de sus estudiantes: su autoconocimiento, su voluntad, su moralidad, su imaginación, su sensibilidad, su creatividad y su acción. Lo que primordialmente deben movilizar los y las profesionales de la docencia son las capacidades individuales de su alumnado y la colaboración entre ellos.

Respecto a promover la responsabilidad del alumnado por sí mismo y por la sociedad, el/la profesional docente promueve la responsabilidad de cada miembro del aula respecto a sus compañeros/as, a la familia y a la sociedad, desarrollando a su vez un compromiso ético (Escámez y Gil, 2001). Su intervención tiene que orientarse a crear en los/as estudiantes actitudes que faciliten ocuparse de otras personas, a estimular la voluntad de participación real en los asuntos públicos para que sean protagonistas de la comunidad política, que pasen de individuos objeto de ayuda a sujetos de colaboración entre ellos (García *et al.*, 2010).

La *relación entre los/as usuarios/as de la educación y los/as docentes* tiene que ser *decente*. La decencia es la virtud que cualifica las relaciones personales de buenas maneras, de cortesía y gentileza. Sin la virtud de la decencia, no hay ética profesional. La cortesía hace la vida más llevadera y más fácil de soportar la dureza de las relaciones; reduce la tensión que está presente, con más frecuencia de la deseable, en los centros escolares y



entre los agentes educativos. Pero, sobre todo, la decencia es el reverso de la humillación, que se consuma al tratar a los seres humanos como si fueran objetos, al realizar acciones que impiden su libertad para tomar las decisiones que competen a su propia vida, al expropiarles de su capacidad para rebelarse o de la posibilidad de empezar de nuevo, excluyéndolos así de su propia condición humana. Un reto de la ética profesional del profesorado consiste en desactivar los aspectos humillantes en la relación entre los miembros de la comunidad educativa. Se humilla cuando se da por benevolencia aquello que alguien tiene derecho a recibir; cuando se condicionan en tal grado las ayudas a los otros miembros que se les sustrae su capacidad de decidir.

En cuanto al tercer aspecto, el *reconocimiento de la dignidad de los miembros de la comunidad educativa*, los y las docentes tienen que asumir la dignidad personal de los y las usuarios/as de la educación, puesto que en ningún caso la conceden. Algunas veces, los/as profesionales de la docencia actúan en términos de impartirla o devolverla a los alumnos. Se habla por ellos, pero no se les concede la palabra; se actúa por ellos, pero sin ellos. El respeto a la dignidad de la persona comporta afirmarla en términos incondicionales y absolutos, ya que los derechos que de ella emanan no son objeto de pérdida o de devolución. Puede parecer una sutileza, pero, si la dignidad es inalienable, no puede ser condicionada. En el interior de los derechos humanos, se percibe la exigencia fundamental de que todo ser humano, simplemente por serlo, merece respeto y consideración incondicionados.

El mayor dilema ético del/de la docente consiste en afirmar la incondicionalidad de la dignidad personal en el interior de la comunidad educativa. Se trata de recuperar, para todos y cada uno de los miembros de esa comunidad, la condición de persona como agente que ejecuta actos, como actor que produce papeles y como autor de su proyecto de vida. Si se tiene presente la dignidad personal del/de la otro/a como un referente claro, probablemente el/la docente tome conciencia de los límites, que algunas veces se tienen que poner, para una legítima intervención educativa.

4. METODOLOGÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE ÉTICO

Díaz y González (2005) sostienen la hipótesis de que es posible lograr una sensibilización ética en los y las estudiantes a partir del empleo de estrategias pedagógicas, como las del aprendizaje colaborativo. Para ello distinguen tres dimensiones de la ética: la normativa o ética del hacer (*ethics of doing*), la de virtudes o valores personificados, es decir, la ética del ser (*ethics of being*), y la ética del mirar (*ethics of seeing*). La dimensión *ética del hacer* es la más conocida y discutida; se refiere únicamente al cumplimiento de normas, busca el comportamiento correcto de la persona. Desde esta dimensión el estudiantado



cumple algunas de las normas como el estudio y preparación independiente de la tarea-taller, por lo que se desarrolla una responsabilidad subjetiva, egocéntrica e inmadura. La *dimensión ética del ser* se fundamenta en los valores morales y virtudes, en tanto que los vivimos de modo habitual y perseverante, y nos disponen al buen actuar. Busca el autoconocimiento y el crecimiento personal. Desde esta dimensión el estudiantado toma conciencia de que necesita la autocrítica para avanzar, por lo que acepta la crítica del resto de compañeros/as. De esta manera amplía su conocimiento y se abre a la posibilidad de crecer en virtud. Y, por último, la *dimensión ética del mirar* es la que aporta al modo como vemos las cosas, nos amplía la perspectiva y nos mejora la comprensión de estas.

Ahora bien, en un contexto altamente competitivo como es el de la universidad, es fácil caer en el dilema moral, generado por la ausencia de armonía entre las tres dimensiones. Así, se ha de apostar por el aprendizaje colaborativo para fomentar la sensibilidad ética entre el alumnado universitario.

Según Bruffee (1999), el aprendizaje colaborativo se caracteriza por el consenso a través de la colaboración en el aprendizaje, participación voluntaria en el proceso, en el que se trabajan preguntas con respuestas debatibles y no únicas, se favorece el cambio en la relación profesor-estudiante donde la autoridad pasa del/de la profesor/a a grupos de pares, se discuten la autoridad de los/as primero/as y la validez de los contenidos, y se confiere especial importancia al trabajo y diálogo entre pares.

Haciendo alusión a las características planteadas por Bruffee (1999), Díaz y González (2005) concluyen que la estrategia del aprendizaje colaborativo como metodología es más compleja y exigente que los llamados “trabajos en grupo”. Las características del aprendizaje colaborativo, en términos de reconocimiento de pares, renegociación de la autoridad y como espacio de deliberación en temas no fundacionales, adquieren gran relevancia para abordar los temas éticos y de responsabilidad en el ámbito universitario.

Al respecto, García López, Orellana Alonso, Martínez Usarralde y Pérez Pérez (2011) describen las principales características de cuatro metodologías de innovación docente universitaria:

A) *Aprendizaje cooperativo*

En 1949, Deutsch (1949) definía una *situación social cooperativa* como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones y logros de sus objetivos, de tal forma que un/a alumno/a alcanza su objetivo si, y solo si, los demás participantes alcanzan los suyos. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos. De esta manera, Deutsch remarcaba todos los participantes y la necesaria colaboración entre ellos para alcanzarla.



Para Ovejero (1990), dentro del aprendizaje cooperativo se engloban diferentes *procesos responsables* de la naturaleza de la interacción que se ven reflejados en las estructuras de análisis de las propuestas de aprendizaje, como la *tutela*, la *construcción* o la *imitación*.

Con *aprendizaje cooperativo* nos referimos además a un amplio y heterogéneo conjunto de *métodos de instrucción estructurados*, en los que los/as estudiantes trabajan juntos, en grupos o en equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas (Melero y Fernández, 1995).

El aprendizaje cooperativo, tal y como plantea Echeita (1995: 177), consiste en alguna cosa más que la simple disposición de las clases en grupos. Es una organización intencional de la estructura de aprendizaje que persigue distintos y complementarios *objetivos educativos*, que van desde la *facilitación de los aprendizajes* del alumnado y el intento de aumentar su rendimiento escolar, hasta enseñar *estrategias y habilidades de cooperación* en el aula y con los compañeros y compañeras, pasando por formar *actitudes de respeto y colaboración*.

B) *Aprendizaje basado en problemas*

El *aprendizaje basado en problemas* es una estrategia educativa que permite desarrollar en el alumnado el razonamiento y el juicio crítico. A partir de un problema el estudiante detecta sus necesidades de aprendizaje, identifica principios que sustentan el conocimiento y que le permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje relacionados a cada bloque de contenidos o unidad temática del programa docente. Así, el objetivo no se centra en resolver el problema, sino en que este es utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio, de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como detonador para que los estudiantes cubran los objetivos de aprendizaje del curso. Es también un método de enseñanza que promueve el aprendizaje autónomo a partir del estudio de problemas del “mundo real”, establecidos como contextos en los que los estudiantes desarrollan su capacidad crítica y de solución de problemas, al tiempo que adquieren los conceptos esenciales de un determinado ámbito de conocimiento.

C) *Aprendizaje por proyectos*

El *aprendizaje por proyectos* se trata de un trabajo que el estudiantado desarrolla para crear un producto o servicio determinado propio del ámbito profesional al que se dedicarán. Para ello, se sigue una serie de actividades planificadas para aplicar los aprendizajes adquiridos. Supone el uso real de los conocimientos y habilidades, partiendo de la responsabilidad y autonomía del propio estudiantado en su gestión. Los estudiantes



se han de poner en situación profesional y desarrollar una propuesta susceptible que se aplicada en su entorno profesional.

Sin duda, el desarrollo de un proyecto exigirá la detección previa de necesidades, de modo que tomen conciencia de las demandas reales de la población a la que se dirigen y no se limiten a sus impresiones y/o percepciones al respecto. El compromiso y la implicación con la realidad que pretenden mejorar a partir de su intervención profesional son propios de esta metodología, en la medida en que han de desarrollar una propuesta ajustada a la realidad profesional pertinente.

D) *Aprendizaje Servicio*

El *aprendizaje servicio* se erige en una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios e instituciones cercanas. A través de esta propuesta se favorece también la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, contribuyendo al encuentro de generaciones y a la búsqueda de soluciones conjuntas para las necesidades de la comunidad. Ofrece las herramientas para que el alumnado salga al entorno de su comunidad e investigue cuáles son las necesidades reales existentes. Esto favorece la implicación del estudiantado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por: protagonismo del alumnado, atención a una necesidad real, conexión con objetivos curriculares, ejecución del proyecto de servicio y reflexión.

El *aprendizaje servicio* se convierte en parte integrante de la educación universitaria, con el objeto de incorporar el servicio en el aula y dentro del currículo académico, ya que considera la educación cívica y la responsabilidad social del alumnado universitario como aspectos centrales. Así pues, se caracteriza por:

- Método de trabajo activo: participación en la adquisición del conocimiento.
- Método que orienta la solución de problemas.
- El aprendizaje se centra en el alumnado: ni en el profesorado ni solo en los contenidos.
- Estimula el trabajo cooperativo.
- El profesorado es facilitador o tutor del aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje ético del alumnado universitario ha de abordarse desde la sensibilización a partir del empleo de estrategias pedagógicas como las del aprendizaje colaborati-



vo. Las metodologías éticas combinan procesos de aprendizaje experiencial integrando el servicio a la comunidad en un proyecto donde el alumnado desarrolla competencias relativas a la detección de necesidades reales de su entorno con el propósito de mejorarlo. Este objetivo se lleva a cabo mediante la elaboración y puesta en práctica de un proyecto de intervención junto a los agentes sociales de la comunidad.

Por ello apostamos por las metodologías éticas como herramienta para abordar un ejercicio de responsabilidad a través de la ética del hacer, la ética del ser y la ética del mirar. A través de dichas metodologías el estudiantado es consciente de que sin autocritica no avanza, y reconoce la necesidad de acoger la crítica del “otro” como oportunidad de mejorar personal y profesionalmente. De la misma manera, el profesorado que emplea las metodologías éticas como estrategias de aprendizaje se convierte en un referente significativo para el alumnado en el aprecio del valor de la participación y transformación social. Se produce una transformación en las personas que se alían con otras personas, sin miedos, con entusiasmo, para reivindicar desde el cuidado del mundo, de las personas, de la sociedad y de los barrios. Una transformación tanto del alumnado como del profesorado que lo ejerce, a partir de la aplicabilidad de la ética profesional que implica un encuentro con el “otro” y por tanto la aceptación de su totalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUFFEE, A. (1999) *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- CONILL, J. (2003) “El carácter hermenéutico y deliberativo de las éticas aplicadas” en CORTINA, A. y GARCÍA-MARZÁ, D. (eds.) *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid, Tecnos: 121-141.
- DEUTSCH, M. (1949) “A Theory of Cooperation and Competition” en *Human Relations*, 2: 129-152.
- DÍAZ, L. y GONZÁLEZ, G. (2005) “Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias” en *Educación y educadores*, 8: 21-44.
- ECHETA, G. (1995) “El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje” en FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M. A. (comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI: 167-189.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001) *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA, R.; ESCÁMEZ, J.; MARTÍNEZ MARTÍN, M. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2008) “Aprendizaje de ciudadanía y Educación Superior” en VALDIVIESO, S. y ALMEIDA, A. (eds.) *Educación y ciudadanía*. Anroart Ediciones, Las Palmas de Gran Canaria: 81-118.



- ESTEBAN, F. (2004) *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- GARCÍA LÓPEZ, R.; GOZÁLVEZ, V.; VÁZQUEZ, V. y ESCÁMEZ, J. (2010) *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia, Brief.
- GARCÍA LÓPEZ, R.; ESCÁMEZ, J. y JOVER, G. (2010) “Ética profesional docente en la universidad” en *Ética profesional docente*. Madrid, Síntesis: 89-120.
- GARCÍA LÓPEZ, R.; FERRÁNDEZ, M.^a R.; SALES, A. y MOLINER, M.^a O. (2006) “Elaboración de instrumentos de medida de las actitudes y opiniones del profesorado universitario hacia la ética profesional docente y su papel como transmisor de valores” en *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (1): 129-149.
- GARCÍA LÓPEZ, R.; ORELLANA ALONSO, N.; MARTÍNEZ USARRALDE, M.^a J. y PÉREZ PÉREZ, C. (2011) *Autoaprendizaje sobre cuatro metodologías de innovación docente universitaria*. CD.
- GEERTZ, Cl. (1994) “Blurred genres: The refiguration of social thought” en *American Scholar*, 49 (2): 165-179, 1980. Recogido como “Géneros confusos: La refiguración del pensamiento social en Cl. Geertz” en *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós: 32-49.
- GONZÁLEZ TURNBULL, A. (2015) “Principios éticos en la docencia” en *Razón y Palabra*, 68.
- HIRSCH, A. (2003) “Elementos significativos de la ética profesional” en HIRSCH, A. y LÓPEZ, R. *Ética profesional e identidad institucional*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa: 27-42.
- HORTAL, A. (1995) “La ética profesional en el contexto universitario” en AA. VV. *La ética en la universidad. Orientaciones básicas*. Bilbao, Universidad de Deusto: 57-71.
- HORTAL, A. (2002) *Ética general de las profesiones*. Bilbao, Desclée.
- JONAS, H. y FERNÁNDEZ, J. M. (1995) *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona, Herder.
- LIFSHITZ, A. (2000) “Ética en la docencia médica” en *Gaceta médica de México*, 136 (4): 399-404.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2006) “Formación para la ciudadanía y educación superior” en *Revista Iberoamericana de Educación*, 42: 85-102.
- MELERO, M. A. y FERNÁNDEZ, P. (1995) “El aprendizaje entre iguales” en FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M. A. (comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI: 167-189.
- OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU.
- PERRENOUD, P. H. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

- SVENSSON, L. (2003) “Introducción” en SÁNCHEZ, M.; SÁEZ, J. y SVENSSON, L. *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia, Diego Marín Librero-editor: 13-28.
- VALLAEYS, F. (2008) “¿Qué es lo que nos hace respetar el deber ético?” en *Blog de Ética RSU*. (Consulta 19 de febrero en <<http://blog.pucp.edu.pe/item/17326>>).
- YURÉN, T. (2005) “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes” en YURÉN, T.; NAVIA, C. y SAENGER, C. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona-México, Pomares: 19-45.



